

LUNDS UNIVERSITET

Nordiska språk, Språk- och litteraturcentrum.

Annika Karlsson

KANDIDATUPPSATS

Svenska som andraspråk VT 2020



LUNDS
UNIVERSITET

Ordförståelse i SVA03 och SVE03

– En jämförelse

Examinator: Gunlög Josefsson

Nordiska språk. Språk- och litteraturcentrum.

Lunds universitet.

Sammandrag

Den här uppsatsen redogör för en jämförelse av ordförståelsen hos L1- och L2-elever och urvalsgruppen har varit elever som läser gymnasiekurserna Svenska som andraspråk 3 och Svenska 3. Syftet var att studera skillnaderna grupperna emellan, både kvantitativt och kvalitativt, samt kopplingen till informanternas läsvanor. Metoden som användes för ordförståelsen är kvantitativ och bestod av ett ordförståelsestest i enkätform, medan kvalitativ metod användes i intervjuer av två elever, en L1- och en L2-talare. De intervjuade markerade ord de inte förstod i en text de läste, för att stämma av urvalet av ord som användes i enkäten. Resultaten visar att L2-elevens ordförståelse ligger något under L1-elevernas, vilket motbevisar den hypotes jag hade om att en utjämning mellan grupperna kan ha skett beroende på allmänt sjunkande läsvanor. Viss skillnad kan skönjas; framför allt var det fler L1-talare som nådde de högsta resultaten. Undersökningen visar en koppling mellan antal lästimmar per vecka och höga resultat på ordförståelsestestet, men det finns undantag bland informanterna. Resultaten motiverar ett fortsatt medvetet fokus på både lästräning för att berika ordförståelsen och explicit undervisning av ordkunskap och strategier för ordförståelse i såväl SVA som SVE-kurserna.

Innehåll

Sammandrag.....	1
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Disposition	2
2. Bakgrund	2
2.1 Ordinlärning och läsförståelse.....	3
2.2 Skolämnet Svenska som andraspråk 3	5
2.3 Faktorer som påverkar andraspråksinlärning	6
2.3.1 Startålder	6
2.3.2 Input	7
2.3.3 Kognitiva förutsättningar och motivation	7
3. Metod	8
3.1 Enkät.....	9
3.2 Intervjuer	10
3.3 Metoddiskussion.....	10
3.4 Forskningsetiska principer	12
4 Material	12
4.1 Informanterna	12
4.2 Enkäten.....	15
4.2.1 Orden	16
4.2.2 Texten.....	18
4.3 Intervjuerna	18
4.4 Diskussion av material	18
5. Resultat.....	20
5.1 Enkätsvaren	20
5.1.1 Avvikande resultat.....	23
5.1.2 Resultaten kopplade till läsvanorna.....	24
5.1.3 Läsvanor hos dem med högst resultat	28
5.1.4 Läsvanor hos dem med lägst resultat	29
5.2 Intervjusvaren.....	30
6. Diskussion	30

7. Avslutning	31
8. Referenser.....	
Bilaga 1 Enkäten	
Bilaga 2 Texten	
Bilaga 3 Intervjufrågorna	
Bilaga 4 Missivbrev.....	

1. Inledning

Att andraspråksinläring är en komplex och tidsödande process råder det ingen tvekan om. Vi har alla påträffat andraspråksinlärares interimspråk på olika nivåer med diverse normavvikelser. Det kan röra sig om uttalsmässiga, lexikala, idiomatiska eller pragmatiska. Med tiden når en del inlärare nästan L1-nivå medan andras inläring verkar avstanna när de nått en viss nivå. Det sägs ta mellan fyra och sju (men ibland nämns siffrorna fem och tio) år för en andraspråkinlärare att utveckla sitt ordförråd till samma nivå som modersmålstalare (Thomas & Collier 2002:250f). I mitt arbete som gymnasielärare noterar jag att även L1-elever behöver utveckla sitt ordförråd och att skillnaderna mellan L1- och L2-talare är mindre än förväntat. Detta kan ha flera anledningar. En möjlig sådan är att många L2-elever vid uppnådd gymnasieålder har haft sina fyra till sju år på sig att utveckla ordförrådet, beroende på startåldern för inläringen. En annan tänkbar anledning är det sjunkande läsintresset hos ungdomar i allmänhet, inte bara hos andraspråksinläraarna. Den utveckling som modersmålstalarna då skulle ha genomgått uteblir då medan andraspråkstalarna fortsätter att utveckla sitt ordförråd genom interaktion i svenskspråkig miljö.

I undersökningar rapporteras att den digitala utvecklingen gjort att läsningen ersatts med skärmaktiviteter och att det är främst under ungdomsåren som läsningen avtar drastiskt (SOU, 2012:10). Idag läser vi visserligen mycket på våra olika skärmar, men texterna är ofta korta som exempelvis chattar och sms, ofta skrivna av personer vi redan känner väl vilket ställer lägre krav på tydlighet i språkbruket. Det är också sällan vi läser längre litterära verk och längre artiklar i gymnasieskolan. Även i svenskursernas avsnitt om litteraturhistoria används ofta filmatiseringar av klassiska verk som stöd för läsövning. Tips med länkar till filmatiseringar återfinns inte sällan i läromedlen. Verk som tidigare lästes upplevs nu ofta via film och ersätter därmed en del av lästräningen. Undersökningar om svenskarnas läsvanor visade (SOU 2012:10) att våra läsvanor avtar, både i antal personer som läser och tiden som läggs på läsning av skönlitteratur. En jämförelse med senaste rapporten visar inga stora skillnader gällande läsandet i lägre åldrar, utan att det är främst i ungdomsåren som läsandet minskar (SOU, 2019: 272). Sjunkande PISA-resultat av svenska 15-åringars läsförståelse har rapporterats sedan 2006, även om trenden vände år 2015 (Skolverket, 2013). Eftersom läsningen, som konstaterats utveckla ordförrådet, minskar i allmänhet ökar möjligen chanserna för andraspråksinläraarna att komma ikapp de L1-talarna vars försprång minskar på grund av de avtagande läsvanorna. Intresset för ordförrådet inom läsförståelseforskningen har nu ökat efter att under femton år ha betonat andra aspekter (Sutton, Flynt & Brozo i Gustafsson & Håkansson 2017). Ordförrådet är grundläggande för läsförståelse och utökas genom läsning i en ömsesidig påverkan. Vad

innebär det att *kunna* ett ord? Räcker det att känna igen ordet och förstå det i sitt sammanhang eller krävs det att det används i den egna språkproduktionen? Ska man kunna stava det korrekt och böja det grammatiskt i dess olika former? Vad är det som utgör svårigheten i svåra ord? Är de långa, lågfrekventa, svårstavade, eller är de lånord, abstrakta, ämnesspecifika eller oväntade sammansättningar? På vilka sätt skiljer sig ordförståelsen mellan L1- och L2-talare?

1.1 Syfte och frågeställning

Min undersökning syftade till att jämföra ordförståelsen hos L1- och L2-elever. Då läsvanor är en viktig faktor för utvecklandet av ordförståelsen ville jag ta reda på om det fanns en koppling mellan läsvanor och ordförståelsen. Utöver kartläggningen av nivån på ordförståelsen ville jag undersöka om det var samma sorts ord som vållar problem för de båda grupperna. Mina frågeställningar är:

- Hur skiljer sig ordförståelsen hos L1- och L2-elever?
 - Var det samma ord som vållade problem i båda urvalsgrupperna?
 - Kan resultaten kopplas till läsvanor?

Frågan är hur ordförståelsen skiljer sig mellan L1- och L2-elever, kvantitativt såväl som kvalitativt. Med de allmänt sjunkande läsvanorna uteblir L1-elevernas utveckling av ordförståelsen, medan L2-elevernas input fortfarande tillför utveckling även om de inte läser. Detta bidrar möjligen till en utjämnande effekt. Detta är en hypotes jag vill undersöka vidare i den här uppsatsen.

1.2 Disposition

Uppsatsen är disponerad så att en bakgrund med relevant forskning för undersökningen ges i följande avsnitt, kapitel 2. Därefter presenteras metod och material i kapitlen 3 respektive 4. I kapitel 5 redovisas resultaten som diskuteras vidare i kapitel 6, och sist avslutas uppsatsen med kapitel 7.

2. Bakgrund

I detta avsnitt ges en översikt av forskning om andraspråksinläring som är relevant för undersökningen och begrepp definieras. Det första avsnittet behandlar ordinläring och läsförståelse. Skolämnet Svenska som andraspråk beskrivs också översiktligt. Därefter behandlas olika faktorer som påverkar andraspråksinläring generellt och kopplingen mellan läsning och ordförråd.

I en stor undersökning om ordkunskap *Ord på prov: en studie av ordförståelse i högskoleprovet*. (Gustafsson & Håkansson 2017) studerades 40 000 personers resultat från högskoleprovets ordkunskapsdel och resultaten visar att skillnaderna mellan generationerna ökar och att ord med germanskt eller nordiskt ursprung uppfattas som svårare för den yngre generationen. I följande kapitel refererar jag till ett flertal forskare som tas upp i översikten i deras studie då jag inte har haft tillgång till förstahandskällorna.

2.1 Ordinläring och läsförståelse

Alla elever, oavsett förstaspråk, utökar sitt ordförråd som mest under skoltiden. Vid skolstart förväntas genomsnittseleven behärska mellan 8 000 och 10 000 ord, för att sedan utöka detta ordförråd med 3 000 ord per år, enligt en undersökning genom läsförståelsetester (Nagy & Herman 1987:237). Andra källor nämner siffrorna mellan 5 000 och 10 000 och att utökandet uppskattas till mellan 1 000 och 5 000 beroende på individuella förutsättningar (Stahl & Fairbanks 1985). För andraspråksinlärare innebär detta att det kan ta mellan fyra och sju år (Thomas & Collier 2002:250f) att komma ikapp sina L1-klasskamrater när det gäller ordförrådet.

Att ordkunskap är en viktig och nödvändig förutsättning för läsförståelse är forskarna överens om (Perfetti, Landi & Oakhill 2005; Snowling & Hulme 2005; Stahl & Fairbanks 1986; Saviile-Troike 1984; Enström 2004:179). Ett rikt ordförråd är avgörande för läsförståelse och det finns en ömsesidig påverkan mellan dessa då läsning utökar och berikar inte bara ordförrådet utan språkutvecklingen över lag. Ordkunskap kopplades förr ihop med intelligens och ordkunskapsprov ingick i intelligenstester då flera kognitiva förmågor samverkar vid läsning och tolkning av ord. Denna samverkan mellan förmågor ses som en indikation på intelligens (Lohman 2000: 316f i Gustafsson & Håkansson 2017).

Forskarna presenterar varierande siffror på hur många procent av orden läsaren behöver förstå för att kunna tillgodogöra sig texten hen läser. Siffrorna varierar mellan 95 % och 98 %, vilket motiverar vikten av ordkunskapsinläring (Nation, 2001:147–148). Enström menar att trots en förståelse av 95 % av orden i en text kan det vara de resterande 5 % som är de viktigaste för förståelsen. Då rör det sig ofta om ämnesspecifika och mindre frekventa ord, vilka är centrala för den övergripande förståelsen av texten (Enström 2004:173). Att ett rikt ordförråd garanterar god läsförståelse är dock inte belagt. Nagy (2007:52f) motbevisar antagandet om en sådan *aptitude hypothesis* (Anderson & Freebody 1981) där elevens ordförståelse och läsförståelse antas bygga på samma förmågor. Nagy framhäver istället den

metalingvistiska förmågan, som han benämner *metalinguistic hypothesis*, vilket innebär att strategier kan läras ut för bättre resultat.

Vad det innebär att *kunna* ett ord kan definieras ur flera aspekter. Nation (2013:48f i Gustafsson & Håkansson 2017) använder begreppen *receptiv* och *produktiv* ordförståelse. *Receptiv* ordförståelse innebär förståelse av ordets betydelse och kunskap om dess form, konnotationer och i vilka sammanhang det förekommer. *Produktiv* ordförståelse avser den egna produktionen, det vill säga kunskap om hur man använder ordet i tal och skrift. Nation delar in kunskaperna i kategorierna *form*, *betydelse* och *användning*, vilka han delar upp i ytterligare tre aspekter vardera. Den första kategorin *form* avser tal, skrift och ordbildning; *betydelse*, den andra kategorin, avser kopplingen mellan form och betydelse, semantik och kunskap om associationer och till exempel betydelsehierarkier mellan ord. Den tredje kategorin handlar om *användning*, det vill säga grammatik, kontext, kollokationer och konnotation. (Nation 2013:54ff). Gibbons (2009:112) är inne på samma spår och skriver att man behöver ha kunskap om både språkets funktioner och om ämnet för att tillgodogöra sig en text. Hon delar in kunskaperna i tre kategorier som alla krävs för förståelse. Dessa är den *semantiska* (förståelse av språkliga uttryck), *syntaktiska* (förståelse av språkets uppbyggnad) och den *grafematiska* (sambandet ljud – bokstav). Alla dessa samspelar vid läsning.

Viberg använder begreppet *nukleära* verb om verb som är ”typologiskt omarkerade verb och har samma grundläggande betydelse på ett stort antal språk” (Viberg 2004:203). Exempel på sådana ord är *göra*, *säga*, *gå*, och exempel på grundläggande betydelser kan vara förflyttning som uttrycks av verbet *gå* osv. Viberg menar att dessa högrekventa grundläggande verb lärs in tidigt för att sedan ofta överanvändas tills ordförrådet utökats med fler nyanserade synonymer. Här skiljer sig inte andraspråksinlärare från förstaspråksinlärare. Däremot har man funnit att andraspråksinlärare, i likhet med barn som lär sig sitt förstaspråk oftare gör fonologiska associationer än vuxna L1-talare. Det innebär associationer mellan ord som rimmar eller på annat sätt har fonologiska likheter. Exempel på *snål* – *snäll* eller ord som rimmar *flicka* – *dricka*.

Brown skiljer mellan *implicit* och *explicit* ordinlärning. *Implicit* inlärning avser inlärning av ord genom att utifrån kontexten eller befintlig kunskap gissa sig till betydelsen. Det handlar alltså om omedveten inlärning, så kallad *incidental learning* (Brown, 2007: 291f) Det är så inlärning brukar gå till på förstaspråket, att ord kopplas till redan befintliga kunskaper och erfarenheter. Andraspråkselever, däremot, behöver kunna relatera nya ord till mönster i sitt modersmål (Kang & Golden 1994). Motsatsen till *implicit* inlärning, *explicit* inlärning, är när medvetet fokus läggs på utvalda ord.

Metodernas förtjänster och nackdelar diskuteras och den implicita inläringen är mer slumpartad och mindre effektiv, medan den explicita metoden kritiserar för att orden lärs in med bristande kontext (Nation, 2001: 148).

Vilka ord som är svåra för andraspråksinlärare och hur effektiv undervisning bör se ut har kartlagts i flera studier. Enström betonar vikten av att i undervisningen fokusera på inläringen av verb och abstrakta ord eftersom dessa båda är svårare för andraspråksinlärare att lära sig. Hon menar att verben är mindre självständiga än till exempel substantiv. (Enström 2004:179). Vidare skriver hon att abstrakta ord är svårare att lära sig än konkreta, varför hon förespråkar ett fokus på detta i språkundervisningen (Enström 2001:186f). Liknande iakttagelser har gjorts av Arevik och Hartzell (2007) som skiljer på *bundet* och *obundet* språk¹. *Bundet* språk är situationsbundet och mer konkret, vilket gör det lättare att förstå då situationen utgör kontext. *Obundet* språk är abstrakt och utgör oftare svårigheter för andraspråksinlärare. I skolans läromedel förekommer mycket obundet språk som inte tränas i vardagligt umgänge med deras svenska skolkamrater. Ämnesspecifika ord innebär ofta stora svårigheter för både L1- och L2-elever. Fasta fraser och flerordsuttryck som består av enkla ord men som tillsammans får en speciell innebörd som exempelvis *borsta tänderna* respektive *slå på stort* utgör en ofta förbisedd svårighet för andraspråksinlärare. Inhemskt kan vara svåra för båda grupperna, till skillnad från lånord, vilket redovisades i Gustafsson & Håkansson (2017).

Quellette (2006) som refereras i Ermtfors & Oinonen (2017:9) skiljer på brett och djupt ordförråd. I sin undersökning av 60 elever i åk 4 ville Quellette studera det muntliga ordförrådets roll för läsförmågan och kom fram till att det är viktigt att känna igen ord snabbt för att vara en effektiv läsare. Kvantitet går före kvalitet när det gäller läsförståelse och ett brett ordförråd, dvs. ett högt antal ord är viktigare än en djupare förståelse av orden. Lästräning är således fundamental för att ge eleverna detta breda ordförråd.

2.2 Skolämnet Svenska som andraspråk 3

Målen för kursen Svenska som andraspråk 3 är tydligt definierade och läroplanen stipulerar att andraspråkseleverna ska nå samma nivå som sina L1-klasskamrater. Skolverkets beskrivning av det centrala innehållet i kursen SVA03 skiljer sig bara från SVE03 på ett fåtal punkter. En av dessa är att kursen i SVA03 ska erbjuda eleverna undervisning om det ”svenska språkets ordförråd och struktur i olika kommunikationer”. En annan punkt som ingår i SVA03, men inte i SVE03, är ”reflektion över språkinläring, med tonvikt på att utveckla strategier för fortsatt lärande”. Ytterligare en punkt handlar

¹ Bernsteins term (2001)

om att utveckla medvetenhet om sin flerspråkighet. (Skolverket). I övrigt syftar undervisningen till att utveckla förmågor som att läsa, tolka, granska och sammanställa texter, samt delta i samtal och hålla muntliga presentationer, dvs. på olika vis interagera på målspråket. (Skolverket). Det är elevens eget val att läsa Svenska som andraspråk i gymnasiet. Annat modersmål än svenska räcker för att uppfylla kriterierna här, enligt Nationellt centrum för andraspråk. Många elever är motvilliga till att läsa Svenska som andraspråk, trots att de har rätt att göra så vid behov om möjlighet finns. En anledning till att avstå från denna rättighet kan vara att eleven inte vill separeras från sina klasskamrater på svensklektionerna. En annan anledning som ibland uppges är att de vill utveckla sitt språk och lära sig mer, vilket någon anger i sitt enkätsvar och som överensstämmer med vad jag hört i samtal med elever. Detta tyder på en okunskap om innehållet i ämnet (som är relativt nytt), vilken kan bero på bristen av behöriga lärare som skulle kunna sprida informationen.

2.3 Faktorer som påverkar andraspråksinläring

Här beskrivs de faktorer som har störst påverkan på andraspråksinläring generellt, såsom startålder, input, kognitiv förmåga och motivation.

2.3.1 Startålder

Vilka andraspråksinlärare som når mer eller mindre L1-nivå beror främst på startåldern för inläringen (Ekberg 2013:259 i Hyltenstam & Lindberg 2013; Abrahamsson & Hyltenstam 2013:223f). Abrahamsson och Hyltenstam menar att inlärare med startålder före sexårsåldern kan nå en språkbehärskning som gör att de uppfattas som L1-talare, men att vid djupare studier kan normavvikelser och kunskapsluckor upptäckas. Biologiska mognadsprocesser i hjärnan leder till att efter puberteten lär vi inte in språk på samma sätt som tidigare (t.ex. Lenneberg 1967; Abrahamsson & Hyltenstam 2013:223). Lenneberg som forskade på L1-inläring, använder begreppet *kritisk period*, och ett alternativt begrepp *känslig period* har använts av senare forskare efter att bevis framkommit om att utvecklingen fortsätter även efter puberteten. *Startåldern* påverkar hur långt man kan nå i sin språkutveckling, men det finns ingen given koppling mellan startålder och ordförståelse. Startåldern ges därför mindre utrymme i detta arbete till förmån för ordinläring, dess koppling till läsvanor och input. En låg startålder innebär dock längre tid att exponeras för input, men en högre startålder kan kompenseras av andra faktorer, som språkbegåvning och motivation. Vi ska återkomma till dessa faktorer lite längre fram. I följande avsnitt avhandlas input, dvs. i vilken utsträckning man exponeras för målspråket och övriga faktorer som kognitiv förmåga kombinerat med motivation.

2.3.2 Input

Abrahamsson (2005) och Flyman Mattsson (2017) nämner båda input som en av de viktigaste faktorerna för andraspråksinlärning undantaget den viktiga startåldern. Det finns olika sorters input, muntlig i vardagliga sammanhang och skriftlig i form av läsning av texter av olika slag. Ett rikt flöde av målspråket på en begriplig nivå, en nivå som ligger något högre än den egna språkliga produktionen, så kallad *input +1* (Krashen 1977) anses vara optimalt för andraspråksinläraren. Denna teori kritiseras av Long vars *interaktionshypotes* beskriver att det är interaktionen som är avgörande för inlärningen. Flyman Mattsson redogör för skillnaderna i Krashens och Longs syn på input och där Krashen anpassar språket till en begriplig nivå betonar Long med sin *interaktionshypotes* istället interaktionen som viktig. Som exempel på sådan interaktion kan inläraren be en mer avancerad samtalspartner att till exempel upprepa vad hen inte uppfattat och tillsammans *förhandlar* de fram en förståelse. Detta krav på *output* från inlärarens sida har visat sig i efterföljande forskning (Gass & Varonis 1994; Loschky) vara mer effektivt än att enbart förenkla inputen till inlärarens nivå (Flyman Mattsson 2017:74) Input i form av läsning är en betydelsefull del av den språkliga input som utvecklar ordförståelsen som i sin tur utvecklar läsförståelsen. Bredden i ordförråd som används i vardagssamtal och media kan inte konkurrera med den som erbjuds med goda läsvanor. Mats Myrberg, professor i specialpedagogik vid Stockholms universitet, menar att en barnbok för 10-åringar kan innehålla fler unika ord än ett underhållningsprogram för vuxna. Han betonar läsningens påverkan på ordförståelse och vikten av att läsa för att utveckla språket. Skolverket har de senaste åren satsat på att öka framför allt ungas läsintressen genom läsprojekt som Läslyftet (Skolverket). För den aktuella urvalsgruppens nivå, elever på kurserna SVE03 och SVA03, krävs därför läsning för att utveckling ska ske. I den här undersökningen begränsar jag mig till att undersöka hur läsvanorna korrelerar med informanternas resultat och bortser från muntlig input som förstås också förekommer, exempelvis via samtal eller medier såsom TV, radio, ljudböcker, poddar eller musik.

2.3.3 Kognitiva förutsättningar och motivation

Motivation och kognitiva förutsättningar har också en betydelsefull påverkan på språkutvecklingen. De kognitiva förutsättningarna kan exempelvis vara inlärarens förmåga att använda strategier när hen exponeras för målspråket. Det samspel som sker mellan avkodning och förståelse kräver ett visst mått av arbetsminne. Arbetsminnet är centralt när en läsare till exempel påträffar ett okänt ord i en text. Läsaren ska då först och främst notera att ordet är okänt, försöka förstå det utifrån kontexten eller med hjälp av kunskaper utanför den, kanske genom erfarenhet av att ha mött ordet i andra sammanhang.

Om detta inte ger resultat gäller det för läsaren att besluta sig för att använda andra strategier som att slå upp ordet eller på annat sätt ta reda på dess betydelse. Flera förmågor samverkar simultant vilket är kognitivt krävande.

Motivation krävs för att besluta sig för att agera och ta reda på okända ords betydelser. Flyman Mattsson (2017:87) skriver om motivation som utöver språkbegåvning kan påverka andraspråksinläringen i störst utsträckning och hänvisar till Gardner och Lambert (1972) som inspirerat senare forskning genom att dela in motivationen i *integrativ* och *instrumentell* motivation. Den integrativa motivationen förklaras som den direkta önskan inlärares har att lära sig målspråket, att bli en del av den kultur som följer med språket (Flyman Mattsson 2017:87). Instrumentell motivation kan exempelvis vara kursbetyg som i sin tur leder till ökade möjligheter till högre studier.

Möjligheten finns också att utifrån situationen avgöra hur viktigt det är att avbryta läsningen för att på lämpligt vis ta reda på vad nya ord eller fraser betyder, hur de används eller uttalas. Att avstå från att agera och lita på att man förstår tillräckligt av texten ändå kräver beslutsförmåga och även ett visst mått av självkänsla, en faktor som också påverkar, vilket Kang & Golden skriver: "it requires a certain amount of self-confidence to be able to infer the meaning of a word from its context or skip it because it is not important" (Kang & Golden (1994:72) Sammanfattningsvis kan viktiga faktorer som input, kognitiva förutsättningar, motivation och inte minst personlighet, kompensera för en hög startålder, som främst påverkar slutnivån. Startåldern utelämnas därför i undersökningens resultat till förmån för jämförelsen av L1- och L2-talarnas ordförståelse och korrelationen mellan den och informanternas läsvanor.

3. Metod

Här beskrivs metoden för undersökningen och genomförandet. Jag har använt kvantitativ metod i enkäten och kvalitativ metod i intervjuerna². Genomförandet beskrivs närmare i följande två avsnitt. Därefter följer en metoddiskussion om metodens generaliserbarhet och reliabilitet. Sist behandlas forskningsetiska principer.

² Min ursprungliga intention var att triangulera, men med rådande begränsades intervjuerna till att bekräfta urvalet av ord i enkäten.

3.1 Enkät

Den kvantitativa undersökningen bestod av ett ordkunskapstest som genomfördes i enkätform, vars utformning beskrivs mer utförligt i kap 4.2 Enkäten. Tjugo ord testades i ett flervalstest som fylldes i digitalt, i ett Google-formulär. Orden var utvalda ur en artikel som informanterna först fick läsa igenom och som gav orden kontext. Såväl orden som artikeln beskrivs mer utförligt i kapitel 4.2.1 Orden och 4.2.2 Texten. Informanterna fick också fylla i personuppgifter som bland annat modersmål, startålder för andraspråksinläringen (för de med annat modersmål än svenska), läsvanor och vilken kurs de läste, SVE03 eller SVA03. Deras uppgift var här att välja det korrekta alternativet, dvs. det ord vars betydelse motsvarade testordet. Insamlingen pågick i totalt fyra veckor och låstes sedan för bearbetning i ett Excel-dokument. I de fall ett ord har hoppats över har svaret räknats som ett felaktigt svar.

Antalet inkomna enkätsvar uppgick till 182 när enkäten låstes inför analysen. Några förfrågningar om att delta inkom efter att undersökningen avslutats. Några svar fick tyvärr plockas bort och efter det återstod 149 bearbetningsbara enkätsvar. Svaren som utgick gjorde så av följande anledningar:

- 12 personer angav att de var under 18 år, vilket innebär att de är födda 2001, och sannolikt inte läser någon av kurserna SVE03 eller SVA03. För att inte snedvrída resultatet, då de haft ett läsår mindre på sig att utveckla sitt språk, togs deras svar bort för säkerhets skull.
- 7 personer skrev att de inte ville att deras svar användes. Här tog jag det säkra före det osäkra och tog bort även ytterligare två som uttryckt sig tvetydigt.
- 14 personer har hoppat över fler än en fråga, avbrutit efter bara några få frågor eller gett kontradiktoriska svar, till exempel att de har svenska som modersmål, läser SVA03. Annat modersmål än svenska krävs för att få läsa SVA03.

För att sprida enkäten fick jag hjälp av kollegor, vänner, vänners vänner och språkläraryrforum på nätet. När så tilläts av de undervisande lärarna, har enkäten genomförts på lektionstid men det stora flertalet har fått mejlas ut och besvarats av eleverna på egen hand. Själva undersökningen bestod i att eleverna läste igenom en kort text för att därefter göra ett ordförståelsetest. Läsningen av texten syftade till att ge en kontext till orden. Elevernas uppgift var här att välja det korrekta alternativet, dvs. det ord vars betydelse motsvarade testordets. Enkäten tog ca 10 minuter att besvara.

3.2 Intervjuer

Jag använde också kvalitativ metod då två elever intervjuades, en med svenska som modersmål och en andraspråksinlärare. Intervjuerna gjordes enskilt och tjänade som ett komplement till enkäten. Genom att låta de intervjuade informera om vilka ord de inte förstod hoppades jag kunna stämma av och få veta om det fanns fler okända ord än dem jag valt ut för testet. Intervjuerna var semistrukturerade, dvs. jag hade skrivit ner frågor som sedan följdes upp under samtalets gång beroende på vilka svar som gavs. Intervjun utgick från artikeln från enkäten som beskrivs närmare i kapitel 4. De ombads först att uppskatta sitt ordförråd på en skala från ett till fem. Därefter fick de läsa artikeln högt för mig med uppmaningen att tala om vilka ord de inte förstod. Slutligen sammanfattade jag svaren jag fått och frågade om jag uppfattat dem rätt. När detta var bekräftat avslutade jag med att fråga ifall jag fick kontakta dem igen om några frågetecken uppstod. Båda gav sin tillåtelse till detta.

Som stöd för intervjun följdes råd om intervjuteknik som syftar till att få så tillförlitliga svar som möjligt (Jonsson 2009; AB Stelacon 2019). Intervjun genomfördes i Google Meet och inleddes med lite småprat för att skapa en avspänd stämning. Jag ville säkra att det var klart för de intervjuade att deras svar inte skulle bedömas, utan att allt de behövde göra var att svara ärligt på frågorna. Informanterna ombads först att läsa texten högt för att jag skulle höra om uttalet indikerade att de inte förstod ordet. De uppmanades också att markera när de stötte på svåra ord. När det var gjort frågade jag om ett par av orden för att bekräfta att dessa var rätt uppfattade.

Relationen mellan mig och informanterna var lärare – elev, och därför fick eleverna skriftlig information i min mejlförfrågan om att deras svar, om huruvida de ville ställa upp på intervjun eller ej inte kunde påverka deras betyg. Den ena personen hade redan meddelats sitt betyg och den andra eleven skulle inte betygsättas av mig. Det förekom därför ingen beroendeställning som skulle göra att de intervjuade kände sig tvingade att ställa upp. De informerades i min förfrågan om att jag skulle använda deras svar i min C-uppsats i ämnet Svenska som andraspråk. De fick också veta ungefärlig tidsåtgång, ca 20-30 min, och att intervjun handlade om ordförståelse men att ingen förberedelse behövdes.

3.3 Metoddiskussion

Ursprungsplanen var att själv gå ut i klasserna och genomföra enkäten, men pga. skolstängningarna med anledning av Coronapandemin fick enkäten genomföras digitalt istället. Enkäten skickades ut via mejl med låg svarsfrekvens som följd. Jag gjorde ett antal försök att sprida enkäten till kollegor, deras

kollegor, vänner och deras vänner med förhållandevis magra resultat. Inte förrän jag vände mig till vuxenutbildningen på distans där min enkät publicerades som en ”Nyhet” för alla som läste kurserna SVE03 och SVA03 strömmade ett flertal svar in. Att enkäten skickades ut digitalt innebar att jag inte kunde vara på plats och besvara eventuella frågor, mer än i de fall lärare tillät mig vara med på deras digitala lektion, vilket skedde i ett par fall. Jag kunde i flertalet fall inte säkerställa att undersökningen genomfördes under samma förutsättningar överallt, till exempel att alla verkligen läste igenom texten innan de besvarade ordförståelsetestet och inte heller att de besvarade enkäten fullständigt. Elever som så önskat kan också ha slagit upp ords betydelse innan de svarade. Det som talar mot detta är att det framgick i informationen att enkäten var anonym och att svaren inte skulle bedömas. Sannolikheten att informanterna under dessa omständigheter skulle anstränga sig för att få ett högre resultat får anses låg, om än obekräftad. Dessutom fanns det en del felaktiga svar som indikerar att åtminstone dessa svar får anses spegla befintliga kunskaper utan hjälpmedel. Om enkäten besvarats av andra elever än de som läste kurserna SVE03 och SVA03 kan inte garanteras. Dock ingick frågan i formuläret och det fanns bara två svarsalternativ till frågan om vilken kurs de läste, SVA03 eller SVE03. Svarsfrekvensen var låg eftersom enkäten mejlades i de flesta fall, men i enstaka fall genomförde läraren enkäten under lektionstid vilket påverkade svarsfrekvensen betydligt.

Intensionsdjupet hade kunnat påverkas om undersökningen kunde presenterats och genomförts på plats vid ett bestämt tillfälle med start och sluttid. Att besöka klasserna och berätta lite om undersökningen kunde ha ökat intresset och motivationen att delta. Något mått på tillförlitligheten av enkätens resultat kan således inte fastställas. Det blygsamma antalet svar begränsar resultatets generaliserbarhet, utan studien kan i bästa fall endast ge indikationer om den rådande situationen.

Eftersom intervjuerna genomfördes via Google Meet befann sig informanterna på valfri plats, vilket gav förutsättningar för ett avspänt samtal. Högläsning upplevs av många som obehaglig, men detta var inget nämnvärt bekymmer för de intervjuade. De informerades om att syftet med uppläsningen var att jag skulle kunna höra på deras uttal om orden möjligen var okända och borde undersökas vidare. I bilagan med intervjufrågorna finns också en fråga om vilka strategier som används för att gissa betydelsen av okända ord. Denna fråga ställdes men efter bearbetning av resultatet visade det sig inte tillföra relevant information för undersökningen varför en avgränsning gjordes till att enbart studera ordförståelse kvantitativt och kvalitativt i de båda elevgrupperna samt att jämföra läsvanorna för att se om det fanns någon korrelation. Intervjuunderlaget är för tunt för att dra några säkra slutsatser då informanternas representativitet kan ifrågasättas. Ett större antal intervjuer vore önskvärt, men var inte möjligt inom tidsramen för detta arbete.

3.4 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådets Forskningsetiska fyra grundkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet* har uppfyllts i genomförandet av undersökningen. Informanterna informerades om att enkäten samlade information till en C-uppsats i ämnet Svenska som andraspråk. Enkäten mejlades ut till informanterna och deltagandet var frivilligt. Vidare informerades de om att svaren var anonyma och i en av de första frågorna i Google-formuläret gavs informanterna chans att ange om de inte vill ha sina svar redovisade i uppsatsen. De fick också veta att svaren inte bedömdes och sist i enkäten fanns mina kontaktuppgifter för mer information om så önskades. Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer har på så sätt följts i undersökningen gällande alla de fyra grundkrav som stipuleras där.

4 Material

Här beskriver jag materialet som använts i undersökningen. Informanterna av enkäten och de intervjuade eleverna presenteras först. Därefter beskrivs enkätens utformning och artikeln som tjänade som kontext inför ordförståelsetestet. Kapitlet avslutas med en diskussion kring valet av material.

4.1 Informanterna

Informanterna av enkäten är L1- och L2-talare som alla läser kurserna SVE03 och SVA03. Såväl yrkesprogram som teoretiska program har varit med i utskicket och spridningen på skolorna som hade möjlighet att delta har varit stor och sträcker sig över stora delar av landet. Eftersom enkäten var anonym framgår spridningen inte närmare, dvs. från vilka landsdelar svaren inkommit. Totalt 149 enkätsvar ingår i undersökningen, fördelat på 88 L1- och 61 L2 talare. Av de totalt 149 informanterna är 97 kvinnor och 52 män. Fördelningen mellan SVE och SVA samt könsfördelningen illustreras i procent i Diagram 1–4.

Diagram 1 Fördelning informanter SVE/SVA

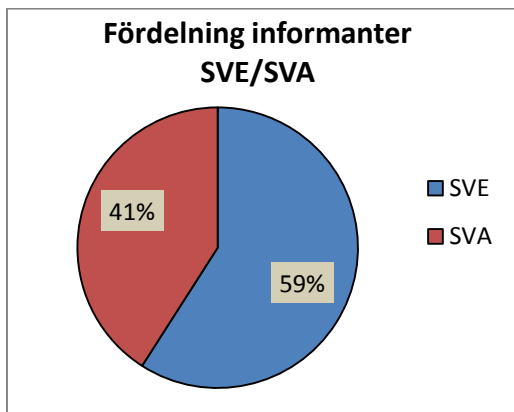


Diagram 3 Fördelning mellan kvinnor/män SVE

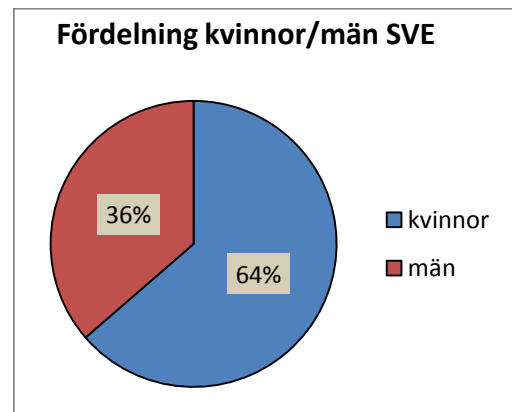


Diagram 2 Fördelning mellan kvinnor/män alla

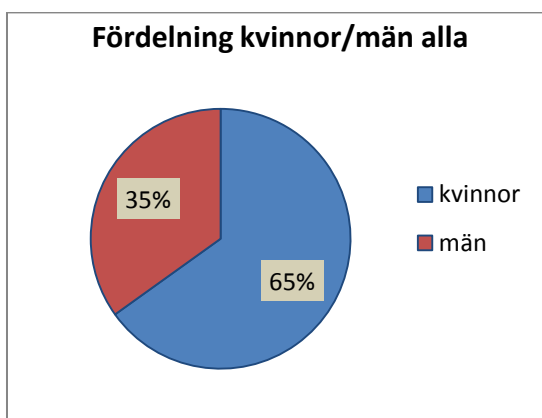
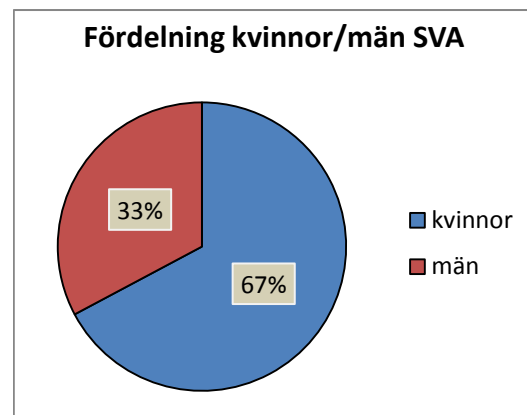


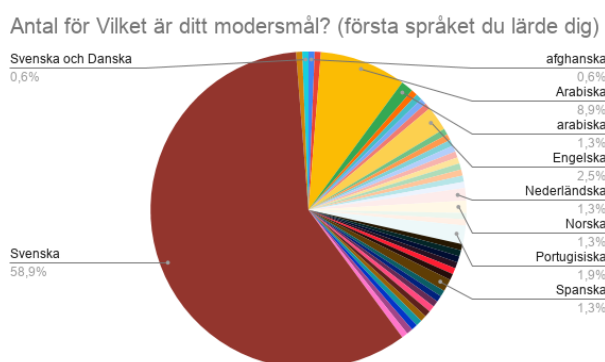
Diagram 4 Fördelning mellan kvinnor/män SVA



Som diagrammen visar finns en majoritet av L1-informanter och kvinnor. Även inom de båda informantgrupperna dominerar kvinnorna i antal.

Informanternas modersmål varierar kraftigt och hela 29 olika språk uppgavs vara modersmål, varav det vanligaste svaret var arabiska. Diagram 5 visar spridningen av modersmål bland L2-informanterna.

Diagram 5 Spridning av informanternas modersmål



Som diagrammet visar hade 59,5 % svenska som modersmål, då jag räknar med den enda eleven som var tvåspråkig med svenska och danska som modersmål. Utöver de språk som syns i diagrammet förekom också tigrinja, estniska, dari, finska, franska, italienska, japanska, koreanska med flera. Eftersom undersökningens resultat inte kopplades till de olika modersmålen kommenteras varken dessa eller deras koppling till resultaten närmare. Den distinktion som görs är istället mellan L1- och L2-elevernas resultat. Provresultaten och deras korrelation till läsvanor presenteras och kommenteras i kapitel 5 Resultat.

De två intervjuade eleverna, en L1- och en L2-talare, läser på ekonomiprogrammet respektive samhällsprogrammet. Könsfördelningen var jämn med en pojke och en flicka. Båda eleverna läser SVE03. Pojken har engelska som modersmål då pappan är amerikan. Mamman är svensk och eleven

lärde sig svenska i tre-fyraårsåldern. Eleven är alltså tvåspråkig utifrån nästan alla Skutnabb-Kangas³ (1981, i Flyman Mattsson 2017:96) fem definitionskriterier då han lärt sig språken i tidig ålder från sina föräldrar som har dessa språk som modersmål. Utöver detta *behärskar* han och *använder* två språk och *identifieras av andra* som tvåspråkig. Det sista kriteriet handlar om den egna *identifikationen*. Eftersom eleven själv upplever att engelska är modersmålet och att svenska är andraspråk har jag inkluderat hans svar bland övriga L2-elevs. Eftersom startåldern för andraspråksinläringen uppgavs till efter tre års ålder kan denna tolkning stödjas av MacLaughlin (1984:10 i Flyman Mattsson 2017:96).

4.2 Enkäten

Enkäten (Bil. 1), ett ordförståelsetest utformat som ett flervalstest, är skapad i ett Google-formulär där informanterna fick markera rätt synonym till ord jag valt ut ur artikeln de läst. (Dessa ord beskrivs närmare i Tabell 1.) Till varje ord fanns fyra alternativ, varav endast ett var korrekt och motsvarade betydelsen på ordet som testades. Svartalternativen skapade jag genom att utifrån kontexten hitta rimliga alternativ för att det inte skulle bli alltför lätt att utesluta vissa ord. Diskussioner har förts kring hur ordförståelse ska testas och för- och motargument har framförts i frågan om att ge orden kontext eller inte i ordtester (se Cassirer 1977; Josephson 1982; Frick & Malmström 1976). Kritik har framförts om att svartalternativen i viss mån ger en kontext och att det på ett sätt är en fördel att texta orden isolerade helt utan sammanhang. Andra menar att kontexten är viktig och det är onekligen så vi exponeras för ord i naturliga sammanhang med undantag för just ordkunskapstester. I den här enkäten erbjöds informanterna kontext i den artikel de fick läsa igenom innan de besvarade ordförståelseenkäten. Därefter skulle orden (fristående) paras ihop med ett alternativ av fyra, varav ett var det korrekta ordet som hade samma betydelse som testordet. De tre övriga orden var felaktiga alternativ.

³ Skutnabb-Kangas (1982) som anger fyra kategorier för definitionerna för tvåspråkighet: *ursprung, kompetens, funktion* eller *attityder*. (Otterup 2005:12 i Gustafsson & Håkansson 2017).

När det gäller frågorna kring läsvanor delade jag in svarsalternativen i fyra kategorier där informanterna fick uppge om de läste 0–5 timmar per vecka, 6–10 timmar, 11–15 timmar per vecka eller mer. För att konkretisera frågan och underlätta för informanterna lade jag till i frågan att det gällde antal lästimmar i snitt den senaste månaden, för att undvika att någon fastnade i beräkningar som kunde riskera att de avbröt halvvägs igenom enkäten pga. osäkerhet på denna fråga.

4.2.1 Orden

För att ge en detaljerad beskrivning av orden som inkluderades i ordtestet finns uppgifter och kommentarer i Tabell 1. Orden består av 6 adjektiv, 13 substantiv och ett verb. Ordens betydelser är hämtade från SAOB. För att undersöka ordens frekvens gjordes sökningar i *akademiska texter, skönlitteratur, sociala medier och tidningstexter* (Korpus). I den första kolumnen presenteras orden som är sorterade efter ordtyp med inhemska ord först följt av lånorden. Båda dessa kategorier presenteras i fallande ordning utifrån frekvens. I den andra kolumnen anges ordens ordklass och här har jag utgått från ordens funktion i kontexten, dvs. artikeln. Jag har därför räknat *stötande* och *glödgade* som adjektiv trots att de består av verb i participformer. Participformen *ursprunget* används som ett substantiv i texten och har därför räknats som det i kolumnen. Kolumnerna längst till höger redovisar ordens frekvens respektive kommentar om vad som skulle kunna vålla informanterna problem.

Tabell 1 Ordens betydelser, frekvens och svårighetskategori

Ord	Betydelse ⁴	Ordklass	Möjlig svårighet	Frekvens ⁵
saga	berättelse	subst	inhemskt ⁶	94 230
styvdotter	bonusdotter	subst	inhemskt	6 769
barnvänlig	lämplig för barn	adj	inhemskt (fsv ⁷)	5 501
stötande	upprörande	adj	inhemskt	3 037
fossingar	fötter	subst	inhemskt	2 926
allmogen	bondebefolkningen	subst	inhemskt	2 900
glödgade	glödande	adj	inhemskt	196
linfiber	växttråd	subst	inhemskt	6
succé	framgång	subst	lånord	84 388
referenser	hänvisningar	subst	lånord (lat)	50 120
upplaga	utgåva	subst	lånord (d, n, ty)	37 237
disciplin	lydnad	subst	lånord (lat)	30 380
diktator	envåldshärskare	subst	lånord (lat)	28 299
mission	uppdrag	subst	lånord (lat)	26 601
ursprunget	originalet	subst	lånord ⁸	12 864
entusiastisk	ivrig	adj	lånord (gr)	9 697
sadistisk	grym	adj	lånord (t,eng,f)	4 294
karva	tälja	verb	inhemskt, lågfrekvent verb	3 356
intrig	handling	subst	lånord (t,eng,fr,i)	2 468
tokoriginell	ovanlig	adj	lånord	1

⁴ SAOB

⁵ antal träffar i *Korpus* vid sökning på *akademiska texter, skönlitteratur, sociala medier och tidningstexter*

⁶ fvn (fornvästnordiska)

⁷ fornsvenska

⁸ mht (medelhögtyska)

4.2.2 Texten

Texten (Bil. 2) som använts i undersökningen är hämtad ur Skolverkets publicering av gamla nationella prov och består av ett texthäfte som utgör ett textunderlag för det skriftliga provet. Vanligtvis läses och bearbetas dessa texter under lektionstid någon vecka innan eleverna skriver nationella provet. De förväntas då hämta inspiration från artiklarna texthäftet består av och ska i det skriftliga provet visa att de kan samla, sovra, sammanställa information, samt ange korrekta källhänvisningar till texterna. Den valda artikeln heter *Barnvänliga efter stor sexrensning*, en artikel av Karin Ahlborg (*Aftonbladet* 5 mars 2013). Artikeln behandlar hur våra kändaste folksagor justerats för att bli barnvänliga, vilket de inte var initialt. Layouten i artikeln är läsvänlig med två spalter och omfånget på 736 ord sträcker sig över drygt 1,5 A4-sidor. Det tog 6 minuter att läsa den högt långsamt, och att den inte var längre än så var en fördel. Jag ville inte att informanterna skulle tröttna och avbryta innan de slutfört ordförståelsetestet som följde efter läsningen av artikeln.

4.3 Intervjuerna

Intervjufrågorna (Bil. 3) var få och syftade till att stämma av metoden. Här ville jag veta vilka ord eleverna själva valde ut som svåra, för att se om dessa överensstämde med de som valts ut till ordförståelsetestet. Ordens betydelser i sig var alltså inte föremål för undersökningen. (De intervjuade presenterades i kapitlet 4.1 Informanterna.)

4.4 Diskussion av material

Urvalsgruppen, elever som läste SVE03 och SVA03 var ett naturligt val då jag ville undersöka om en utjämning av nivån på ordförståelsen hade skett mellan L1- och L2-talare. Enligt Skolverket ska SVA-eleverna utveckla sitt språk till samma nivå som sina skolkamrater som läser SVE03. Urvalsgruppen utökades från att bestå av gymnasieelever till att även innefatta vuxenutbildningens studerande på kurserna SVE03 och SVA03. Åtgärden vidtogs i ett försök att få in fler enkätsvar. Som motivationshöjare utlottades biocheckar bland informanterna. Resultatet påverkades säkert av ålderskillnaden hos informanterna och den hade varit intressant att inkludera i studien. Dessvärre efterfrågades inte informanternas ålder i enkäten då jag initialt tänkte genomföra undersökningen i gymnasieskolan.

De tjugo orden jag valde ut var sådana jag förväntade mig skulle kunna vålla problem. Här fick jag utgå från intuition och erfarenhet. Ursprungsplanen var att eleverna själva skulle välja ut de ord de var osäkra på men vid nedstängningen av skolorna var det inte möjligt. Det hade

varit att föredra att informanterna själva markerade vilka ord som var okända och detta var också originalplanen. Någon tillfredsställande digital lösning lyckades jag inte hitta. Det är dock oklart om ett säkrare resultat hade genererats om informanterna själva hade fått markera vilka ord de inte kunde, eftersom inget garanterar att alla verkligen markerar alla okända ord. Intensionsdjupet kan variera på individnivå som visserligen vanligtvis ökar när undersökningen presenteras personligen istället för via ett mejl från någon okänd person. Risken är ändå överhängande att några elever inte markerar alla ord de inte förstår av olika skäl, som exempelvis att de vill bli klara fort, undvika att visa sin okunskap eller annat.

Valet av just tjugo ord bygger också på att det är det antalet ord som testas i högskoleprovet. Maxtider för hur lång tid en enkät får ta nämns i olika källor; Ejlertsson (1996) uppger 30 min, medan Moore (2000) menar att den får ta max 10 min för optimalt deltagande. Det är lagom många för att kunna ge en indikation på ordförståelse samtidigt som provet inte bör vara för långt, då informanternas trötthet skulle kunna påverka resultatet. Kognitiva förutsättningar varierar och kan resultera i trötthet för den med kortare arbetsminne. Detta var en variabel jag ville undvika i resultaten då jag endast fokuserar på kopplingen mellan läsvanor och ordförståelse i undersökningen.

Att valet föll på en artikel ur textunderlaget till ett tidigare använt nationellt prov beror på att dessa texter av provkonstruktörerna har bedömts ligga på en lämplig nivå för elever på kurserna SVE03 och SVA03. Det ligger endast ett övningsprov publicerat på Skolverkets hemsida, vilket begränsade urvalet till en av de fem texter i det publicerade texthäftet. En läsbarhetsundersökning (LIX) av texterna visar att de har värden mellan 39 och 52. Jag valde en text med ett LIX på 47, medianvärdet, för att anpassa provets nivå till en genomsnittlig nivå och inte påverka resultaten i ena eller andra riktningen.

Förutom att texten är anpassad till den nivå elever i årskurs tre förväntas ligga på passade den bra att bygga en lektion kring vid tiden för undersökningens genomförande. Tanken var att min undersökning inte skulle störa undervisningen, utan att den snarare kunde byggas in som en naturlig del i förberedelserna inför det kommande skriftliga provet. Artikeln innehåller referenser till flera utländska namn på exempelvis forskare och författare, och dessa namn har jag bortsett från då jag skapade enkäten.

Fler informanter hade naturligtvis varit en fördel för att kunna få generaliserbara data, men det har varit svårt att få in enkätsvar. I intervjuerna bekräftade informanterna i stora drag det urval av ord som gjorts. Valet föll på dessa två elever som visat verbal förmåga, vilket krävs för att

förklara hur man resonerar kring strategierna som jag initialt avsåg undersöka. Vidare ville jag att könsfördelningen skulle vara jämn, vilket förklarar valet av en flicka och en pojke. Sist men inte minst var det viktigt att ha en L1- och en L2-talare. Två intervjuer till var inplanerade med elever från SVA03, men de kunde inte utföras av olika skäl.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av undersökningen. Först ges en översikt av medeltal, medianer och typvärden för resultaten för både SVE- och SVA-eleverna. Därefter utgår jag från orden och tittar på vilka som upplevdes som svårast och jämför de båda urvalsgrupperna. Efter det redogör jag för jämförelsesiffror utifrån läsvanor kopplat till resultaten generellt, dvs. för både SVE- och SVA-grupperna sammanslagna, för att därefter jämföra dem. De högsta och de lägsta resultaten har också plockats ut för en jämförelse av hur läsvanorna korrelerar med resultaten. Sist redovisas intervju svaren.

5.1 Enkätsvaren

Enkätsvaren visar inga stora skillnader vid en första anblick. Medelresultatet för SVE-gruppen var 16,4 p jämfört med 15,7 p för SVA-gruppen, en skillnad på bara 0,7 poäng. Här har jag behållit decimalerna för att belysa den blygsamma skillnad som faktiskt förekom. Tittar vi på medianvärdet är skillnaderna nästan lika obetydliga, 17 p för SVE-gruppen jämfört med 16 p för SVA-gruppen. På samma sätt skiljer det 1 poäng i typvärdena, 18 p för SVE och 17 p för SVA. Tabell 2 visar dessa resultat schematiskt med differensen skuggad i kolumnen längst till höger:

Tabell 2 Medelpoäng, median och typvärde för SVE jämfört med SVA

	SVE		SVA	Differens
Medel	16,4	Medel	15,7	0,7p
Median	17	Median	16	1
Typvärde	18	Typvärde	17	1

Spridningen inom grupperna liknar också varandra vid en första anblick. Både SVE-gruppens och SVA-gruppens resultat varierar mellan 9 och 20 poäng. Det som skiljer är antalet informanter som nått framför allt de högre resultaten. Vi ska återkomma till jämförelser av resultat ur några olika aspekter, men först tittar vi på vilka ord som var svårast och hur resultaten skiljer sig mellan SVA- och SVE-eleverna.

Tabell 3 visar resultatet på ordförståelsestestet för SVA- och SVE-eleverna. Bland de totalt 149 informanterna fanns, som vi tidigare sett, 88 SVE-elever och 61 SVA-elever. Kolumnen längst till vänster listar orden och i kolumnen intill, *kategori*, ges möjliga orsaker till att orden kan upplevas svåra. De kan exempelvis vara ämnesspecifika, lågfrekventa, inlånade, sammansatta, barnspråk eller inhemska. De övriga kolumnerna innehåller siffror på antal felaktiga svar som redovisas både i antal och i procent, eftersom fördelningen i antal informanter från de två kurserna inte är jämn. De skuggade kolumnerna längst till höger visar differensen mellan procentandelen fel respektive vilken elevgrupp som hade högst andel fel.

Resultaten är sorterade så att överst presenteras de ord där SVE-eleverna hade högst antal inkorrekta svar och inom den kategorin i fallande ordning utifrån differensen angiven i procent mellan SVE och SVA. I mitten ser vi vilka ord som lika många SVE- och SVA-elever hade svarat fel på, och därefter presenteras SVA-elevernas felfrekvens i stigande ordning utifrån differensen mellan procentandelen fel. Största skillnaderna i differens ser vi alltså högst upp för de ord där SVE-eleverna hade högst procentandel fel och längst ner fast med omvänd relation. Längst ner i tabellen är det alltså SVA-eleverna hade högst procentandel fel. I tabellens mitt är det minst skillnad mellan grupperna.

Tabell 3 Jämförelse av felfrekvens SVE- och SVA-elever

Ord	Kategori	fel svar		fel svar		Differens %	Högst andel fel
		SVE	%	SVA	%		
linfiber	ämnesspecifikt lågfrekvent	29	33	13	21	12	SVE
ursprunget	lånord	21	24	9	15	9	SVE
referenser	lånord	30	34	17	28	6	SVE
succé	lånord	3	3	0	0	3	SVE
saga	inhemskt	0	0	0	0	0	Lika
diktator	lånord	6	7	4	7	0	Lika
upplaga	ämnesspecifikt	5	6	5	8	2	SVA
karva	lågfrekvent verb	9	10	8	13	3	SVA
styvdotter	ämnesspecifikt	4	5	5	8	3	SVA
glödgade	ämnesspecifikt	27	31	22	36	5	SVA
mission	lånord	5	6	7	11	5	SVA
disciplin	lånord	11	13	11	18	5	SVA
barnvänlig	inhemskt	2	2	4	7	5	SVA
entusiastisk	lånord	35	40	28	46	6	SVA
sadistisk	lånord	11	13	12	19	6	SVA
tokoriginell	lågfrekvent	35	40	29	48	8	SVA
fossingar	barnspråk	14	16	17	28	12	SVA
intrig	lånord, ämnesspecifikt	27	31	27	44	13	SVA
stötande	inhemskt	16	18	21	34	16	SVA
allmogen	inhemskt, ämnesspecifikt	25	28	27	44	16	SVA

I kolumnen längst till höger ser vi att i 4 fall av 20 har SVE-eleverna högre procentandel fel än SVA-eleverna och i 14 fall är det senare gruppen som har flest fel. För 2 ord, orden *saga* och *diktator*, är värdena lika. Vi ska titta lite närmare på dessa i nästa kapitel.

5.1.1 Avvikande resultat

TVå resultat sticker ut och här har hela 35 SVE-elever av de 88 har svarat fel; dessa ord är *entusiastisk* och *tokoriginell*. Vid en närmare studie av de enskilda svaren visar det sig att många L1-talare har valt alternativet *framgångsrik* eller *positiv* som angavs som alternativ i testet. Båda dessa ord kan associeras med entusiastisk då en positiv attityd och entusiasm ofta förespråkas som recept för framgång och därför kan upplevas höra ihop.

När det gäller ordet *tokoriginell* har många valt svarsalternativet *vanlig*, istället för *ovanlig* som synonym till ordet *tokoriginell*. Om det beror på slarvig läsning och att de därför missade att identifiera orden *tok* och *originell* i sammansättningen, eller om ordet *originell* förknippas med ordet *original* som i sin tur associeras med *vanlig* är oklart. Ordet *tok* kan också ha tolkats som ett negerande prefix. En sökning i Språkbankens korpus gav 17 067 träffar så använt ensamt är ordet förhållandevis frekvent. Påfallande många SVE-elever har svarat fel på ordet, men även bland SVA-eleverna var felfrekvensen hög, färre i antal (29) men högre i procentandel (49 %). Andra ord vars felfrekvens utmärker sig hos SVA-eleverna är *intrig* som nästan hälften, 27 informanter (44 %), svarade fel på och *allmogen* med 27 inkorrekta svar dvs. 44 %. Tabell 4 illustrerar orden med avvikande resultat med frekvens angiven i kolumnen längst till höger.

Tabell 4 Avvikande resultat från ordtestet

Testord	svårighet	frekvens
entusiastisk	lånord	9 697
tokoriginell	lågfrekvent, sammansättning	1
intrig	lånord, abstrakt, ämnesspecifikt	2 468
allmogen	abstrakt, ämnesspecifikt	2 900

Gemensamt för alla orden är att de är abstrakta. Att dessa ord är svårare att lära in, tas upp i kapitel 2.1 Ordinläring och läsförståelse. Här nämns både abstrakt (Enström 2001) och

obundet språk (Arevik & Hartzell 2009) som faktorer som gör ord svårare att lära in än konkreta och situationsbundna. Vidare kan vi konstatera att två av orden är lånord och de är alla relativt lågfrekventa. *Tokoriginell* fick endast en träff i korpussökningen, medan *intrig* och *allmogen* låg något högre. *Entusiastisk* var betydligt mer frekvent, och felfrekvensen för detta ord beror troligtvis på associationen till alternativet positiv som jag beskrivit ovan. *Allmogen* är ett svårt ord för båda grupperna eftersom det är ämnesspecifikt. Att det är ett inhemskt, dessutom ett relativt lågfrekvent sådant, minskar sannolikheten att andraspråkseleverna ska ha påträffat det.

Tittar vi istället på de ord där SVA-elevernans andel fel är störst ser vi att skillnaderna är större där (se de skuggade kolumnerna). SVA-elevernans procentandel är generellt nästan dubbelt så hög eller mer jämfört med siffrorna i fetstil som visar differensen där SVE-eleverna hade högst antal fel. Ytterligare ett ord som är värt att nämna är *stötande* som 21 (34 %) av SVA-alternativet *hjälpssam* valts av 17 informanter. Detta kan tolkas som en bekräftelse på att andraspråkselever ofta gör fonologiska (Viberg 2004) associationer som beskrevs i kapitel 2.1 Ordinläring läsförståelse. Det kan också kopplas till den indelning som Gibbons (2009:112) gör av krävd kunskap för förståelse. Där ingår den grafematiska kunskapen som en av de tre som nämns i samma kapitel (2.2). Grafiskt är *stötande* och *stöttande* så lika att de lätt kan förväxlas med varandra.

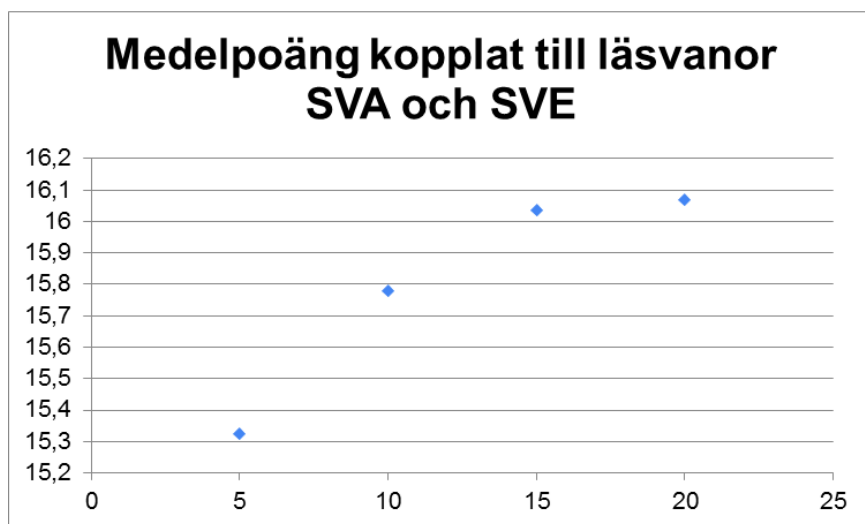
5.1.2 Resultaten kopplade till läsvanorna

Eftersom läsning utgör input i skriftlig form och input är en faktor för ordinläring, är det intressant att titta på resultaten för att se om det finns någon koppling mellan läsvanorna och resultaten på ordförståelseprovet. I diagram 6 visas resultatens medelpoäng kopplade till genomsnittet av informanternas läsvanor. Det första diagrammet visar kopplingen mellan resultat och läsvanor för både SVE- och SVA-eleverna, dvs. alla informanterna sammanslagna.

Eftersom skillnaderna är små har jag behållit decimalerna även här, på samma sätt som i Tabell 2 där medelpoäng, median och typvärden för grupperna presenterades. Här har jag utgått från informanternas angivna antal lästimmar per vecka och räknat ut ett medeltal. Värdena 0–5 timmar i veckan har jag för enkelhetens skull gjort om till 5 och enligt samma princip har 6–10 timmar fått värdet 10, 11–15 lästimmar i veckan har fått värdet 15 och fler

än 15 timmar per vecka har fått värdet 20. Resultatens medelpoäng kan ses till vänster på den lodräta linjen, medan läsvanorna visas på den vågräta linjen.

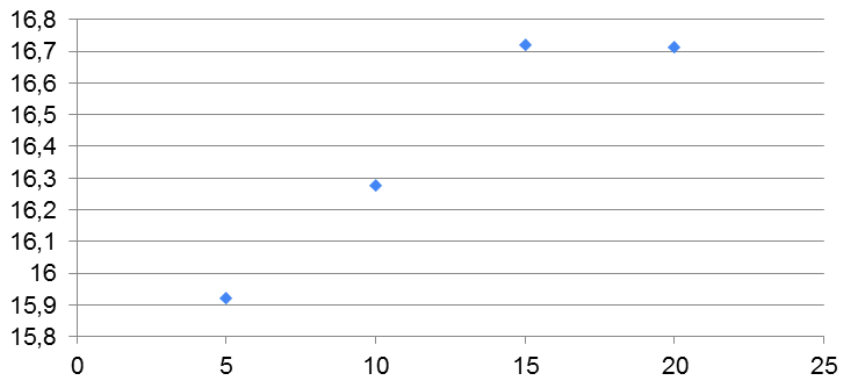
Diagram 6 Medelpoäng kopplat till läsvanor SVE- och SVA-grupperna



Som vi ser kan man se en svagt stigande kurva i takt med ett ökat antal lästimmar i veckan. Det bör dock hållas i åtanke att det bara skiljer mindre än ett poäng, närmare bestämt 0,8 p mellan dem som läser minst och dem som läser mest. Frågan är om det ser likadant ut om vi delar upp grupperna och jämför SVE- och SVA-grupperna med varandra.

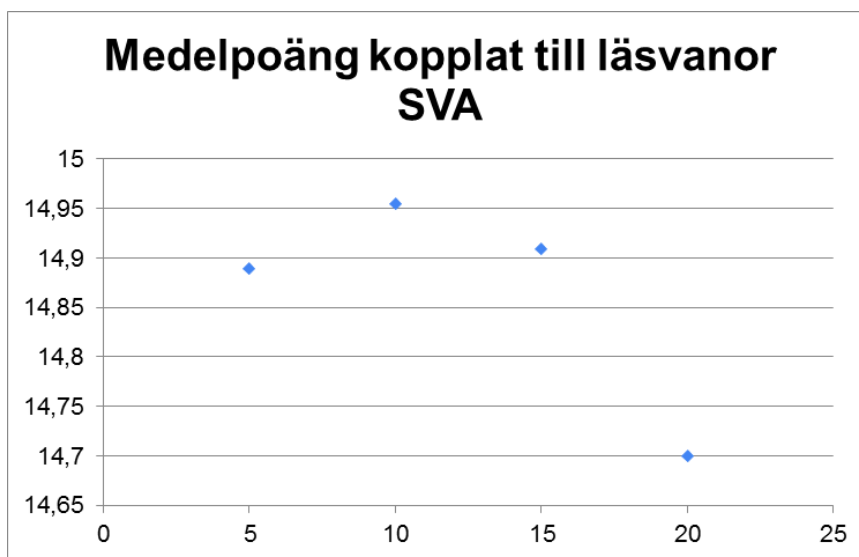
Diagram 7 Medelresultat kopplat till och läsvanor SVE-gruppen

Medelpoäng kopplat till läsvanor SVE



Här ligger medelpoängen något högre och även här tyder värdena på att informanterna med läsvanor på 11–15 eller fler timmar i veckan har klarat ordförståelsetestet bättre än dem som uppgett att de läser färre timmar. Likaså stiger medelvärdena för grupperna ju fler lästimmar. Skillnaderna är små, strax under 1 poäng. Kurvan avtar mot slutet så de som läser fler än 15 timmar per vecka har inte högre poäng än dem som läser 11–15 timmar per vecka. För att jämföra med SVA-elevernas resultat presenteras deras siffror i diagram 8.

Diagram 8 Medelresultat kopplat till läsvanor SVA-gruppen



Här ser vi en oväntad skillnad då gruppen som uppgav att de läste fler än 11–15 timmar i veckan hade något lägre medelresultat än gruppen som läste 6–10 timmar per vecka. Ännu mer överraskande är att de som läste fler än 15 timmar i veckan hade lägst resultat. Vid en närmare undersökning visar det sig att två informanter i den här gruppen hade 9 poäng (en som läste 6–10 timmar per vecka och en som läste 20 timmar), vilket drar ner medelvärdet avsevärt för dessa två grupper (10- och 15-timmarläsarna). Medelvärdet utan dessa två informanter blir betydligt högre och då följer även den här kurvan till viss del samma utveckling som de två föregående, undantaget den lilla nedgång för gruppen som läste 11–15 timmar i veckan. För att studera de högsta och de lägsta resultaten har dessa plockats ut för en jämförelse vilket kan ses i tabell 5 och 6. Även dessa resultatets medelvärden är kopplade till ett genomsnitt av antalet lästimmar.

5.1.3 Läsvanor hos dem med högst resultat

För att studera de högsta resultaten och se om de korrelerade med läsvanorna har jag valt ut resultaten mellan 18 och 20 och dessa redovisas i Tabell 5 för de båda grupperna. Längst till vänster visas antal poäng i den skuggade kolumnen. Därefter visar raderna antal informanter ur grupp SVE som fick detta antal poäng. Nästa kolumn anger lästimmar i genomsnitt och de följande två kolumnerna visar motsvarande information för SVA-eleverna.

Tabell 5 Medelresultat kopplat till och läsvanor SVE och SVA med högst poäng

Antal poäng	Antal SVE	Lästimmar medeltal	Antal SVA	Lästimmar medeltal
20 p	9	13	1	5
19 p	13	13	3	13
18 p	13	14	10	10

Här ser vi att 9 SVE-elever hade 20 poäng och antalet lästimmar i snitt per vecka uppgick till 13 timmar. Endast en SVA-elev uppnådde samma resultat och denna elev läste bara 0–5 timmar per vecka, vilket motsäger en koppling mellan läsvanor och ordförståelse, åtminstone i det här fallet. Som tidigare framförts är inte läsvanor den enda formen av input och andra faktorer kan spela in. På 19 poäng hade vi 13 informanter, 10 SVE-elever och 3 SVA-elever. Typvärdet för dessa elever hamnade mitt emellan 6–10 och 11–15 lästimmar per vecka. Slutligen på 18 poäng som 23 informanter fick fördelat på 13 SVE-elever och 10 SVA-elever med ett typvärde på 6–10 lästimmar i veckan. Vi kan alltså konstatera att SVE-gruppen dominerade i antal när det gäller de högsta resultaten.

Om vi tittar på gruppen informanter med alla rätt på ordtestet ser vi tydliga skillnader mellan SVE- och SVA-eleverna. SVE-eleverna var många fler till antalet, 13, och de uppgav att de läste i genomsnitt 13 timmar i veckan. Detta kan jämföras med den enda SVA-eleven som hade 20 poäng som bara läser 0-5 timmar i veckan. Det här strider mot vad forskning visar om att läsning främjar ordförståelse. Det bör här hållas i åtanke att det totala underlaget för

undersökningen är förhållandevis tunt och en enstaka informants avvikelser räcker inte för att dra några slutsatser.

Anledningarna till avvikelsen framgår inte av enkätsvaren, men som beskrivits i kapitel 2.3.3, kan motivation och kognitiva förutsättningar spela stor roll. Viljan att ta reda på okända ords betydelser genom att rådfråga samtalspartner i konversationer eller lexikon har en stor påverkan på utvecklingen av ordförrådet. Personlighet spelar viss roll här, initiativförmåga och möjlig övilja att avslöja sin okunskap kan avgöra hur okända ord hanteras. Input som också nämns i kapitel 2.3.2 kan förstås komma från andra källor än genom läsning. Om man har ett rikt socialt liv och om man lyssnar på radio, ljudböcker och kanske följer debatter i TV är det fullt möjligt att utveckla sin ordförståelse trots få lästimmar.

Eleverna med 18 poäng visar ett liknande mönster med ett högre antal SVE-elever (13), jämfört med 3 SVA-elever. Här läser båda grupperna lika mycket i genomsnitt, 13 timmar.

Möjligen är situationen den att andraspråks elever behöver mer tid för att läsa.

5.1.4 Läsvanor hos dem med lägst resultat

I Tabell 6 presenteras medelresultatet kopplat till läsvanor för SVE- och SVA-eleverna med lägst poäng på ordförståelsetestet.

Tabell 6 Medelresultat kopplat till och läsvanor SVE och SVA med lägst poäng

Antal poäng	Antal SVE	Lästimmor medeltal	Antal SVA	Lästimmor medeltal
9 p	1	10	2	15
10 p	1	10	3	10
11 p	4	10	5	10

Just här ser det ut som om SVA-eleverna faktiskt uppnått Skolverkets syfte, att nå samma nivå som sina kurskamrater med svenska som modersmål. Skillnaderna vi ser i den här tabellen visar en klar tendens att SVA-eleverna stod för fler av resultaten i det lägsta skiktet, men antalet lästimmar är något högre för de med 9 poäng, det allra lägsta resultatet. En möjlig förklaring till den högre genomsnittliga lästiden per vecka kan vara att läsningen kräver längre

tid när ordförrådet är outvecklat. Återigen kan vi se att motivationen kan spela stor roll i det val man gör; antingen läser man mer eller också tappar man intresset och motviljan mot läsning ökar. Här har skolan en viktig uppgift när det gäller att inspirera och på så sätt minska klyftan mellan läsvana och läsovana eleverna, oavsett modersmål.

5.2 Intervjuszvaren

Intervjuszvaren visade följande skillnader mellan förstaspråkseleven och andraspråkseleven.

Den första frågan gällde att skatta sitt eget ordförråd på en skala mellan 1 och 5 där 1 var litet och 5 stort. L1-eleven uppskattade sitt ordförråd till en fyra och L2-eleven angav en trea.

Andra momentet i intervjun var att läsa texten och identifiera vilka ord som var okända eller osäkra. För L1-eleven var ordet *glödgade* okänt. Okända ord för andraspråkseleven var *furstedömen*, *glödgade* och uttrycket *på smällen*.

För att sammanfatta intervjuszvaren kan konstateras att de inte uppvisar några nämnvärda skillnader mer än att andraspråkseleven markerade fler ord. Ordet *glödgade* var okänt för båda informanterna och när de gjordes uppmärksamma på rotmorfemet *glöd* kunde båda ange att det hade med eld att göra. Ingen av de två eleverna nämnde något om fonologiska ledtrådar. Att titta på orddelar gjordes inte heller förrän jag föreslog det. En möjlig slutsats av detta kan vara att vi i undervisningen bör lägga mer fokus på att medvetandegöra strategier för ordförståelse och fortsätta ge eleverna rikligt med lästräning.

Slutsatsen vi kan dra av den här undersökningen är att även om resultaten inte skiljer sig avsevärt mellan SVE- och SVA-elever finner vi ändå flest höga resultat i SVE-gruppen. Läsvanorna är också högst i SVE-gruppen i gruppen med alla rätt på ordförståelseprovet, medan skiktet precis under visar samma antal lästimmar i genomsnitt för SVE och SVA-eleverna. Fler SVE-elever återfinns bland resultaten.

6. Diskussion

I resultaten kan skönjas att det finns viss skillnad i ordförståelse mellan L1- och L2-talare om man studerar resultaten och läsvanorna. Framför allt är det fler SVE-elever som når de högsta resultaten. Generellt korrelerar resultaten och elevernas läsvanor, med undantag av några få avvikande fall. Några av dem som angav att de läste så lite som 0–5 timmar per vecka hade höga resultat på ordförståelsetestet, medan andra som läste fler än 15 timmar i veckan hade

lägre resultat. Detta kan bero på flera saker. I enkäten fick informanterna uppge antal lästa timmar i veckan den senaste månaden. Detta gjordes för att förenkla för informanterna eftersom en exakt beräkning är svår att göra. Läsvanor kan variera i perioder; det är alltså fullt möjligt att en informant läst mer tidigare och därmed utvecklat ett rikt ordförråd då. Dessutom finns det inga garantier för att självskattningen av läsvanorna är korrekt, eftersom informanterna inte var förberedda på frågan och kunde bokföra under den aktuella perioden för att veta exakt. Den talade inputen säger den här studien ingenting om då det enbart var ordförståelse som testades. Det är tydligt att många olika faktorer påverkar och den här undersökningen gav inte svar på mer än läsvanorna under den senaste månaden. Andra faktorer som motivation, begåvning och personlighet har vi ingen information om. Informanternas situation kan se mycket olika ut; den enda gemensamma faktorn är att de alla läser svenska. Hur mycket input de får utanför sina studier beror bland annat på umgängesvanor och grad av integration för L2-talarna. De ord som var svåra för båda grupperna var lågfrekventa, abstrakta och obundna, precis som beskrivits i uppsatsöversikten (se kapitel 2. Bakgrund). Intervjuszvaren bekräftade till stor del vilka ord som var svåra. Det visade sig vara något enstaka ord utöver de utvalda orden som vållade problem.

7. Avslutning

Min hypotes om att ordförståelsen hos L1- och L2-elever ligger på ungefär samma nivå visar sig inte stämma. L1-elevernas resultat ligger något över L2-elevernas. Medelpoängen skiljer obetydligt, men fler L1-elever nådde de högsta resultaten medan fler informanter ur L2-gruppen var överrepresenterade på de lägre. En utjämning av ordförståelse mellan L1- och L2-elever vore naturligtvis positivt för likvärdighetens skull, men om den beror på att L1-elevernas utveckling bromsats av sjunkande läsvanor är det av fel anledning. En mer önskvärd situation vore om båda gruppernas ordförståelse höll samma höga nivå. Många elever med annat modersmål än svenska läser SVE03 istället för SVA03 som de har rätt till. Att dessa elever ändå väljer att läsa SVE03 och anger som skäl att de ville utveckla sin svenska visar att kunskapen om Svenska som andraspråk är bristfällig. Hur utbredd denna attityd och okunskap är vore intressant att undersöka vidare i en framtida studie.

8. Referenser

- AB Stelacon, (2019) *Metodguide för inkluderande intervjuer*. Stockholm www.pts.se (2020-05-14)
- Ahlborg, Karin, 2013: Barnvänliga - efter stor sexrensing. *Aftonbladet* 5 mars 2013.
- Anderson, Richard C. & Peter Freebody, 1981: I: *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Margaret G. McKeown & Mary E. Curtis, 1987 Ed. New York & London: Psychology Press.
- Bernstein, Basil, 1981: I Arevik, Sten & Ove Hartzell, 2007: *Att göra tänkandet synligt, en bok om begreppsbaserad undervisning*. Riga: Hsl förlag.
- Bialystok, Ellen, 2001: *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borin, Lars, Markus Forsberg, och Johan Roxendal, 2012 *Korp – The corpus infrastructure of Språkbanken*. Proceedings of LREC 2012. Istanbul: EKRA, pages 474-478. www.gu.se (2020-05-01)
- Ekberg, Lena, 2013: 259f: Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (red): Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, Göran, 1996: *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Emtfors Nilsson, Anna & Anne Oinonen, 2017: *Gymnasieelevers uppfattningar om svåra ord och strategier för ordförståelse. En intervjustudie*. Examensarbete. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Enström, Ingegerd, 2016: 2:a uppl. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Enström, Ingegerd, 2004: Ordförråd och inläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, red. 2013 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson, Anna, 2017: *Andraspråksinläring på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Anna & David Håkansson, 2017: *Ord på prov: En studie i ordförståelse i högskoleprovet*. Nordiska språk. Språk- och litteraturcentrum. Lunds universitet.

Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, red. 2013: 2:a uppl. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Jonsson, Håkan, 2009: *Intervjuteknik* Luleå tekniska universitet. www.ltu.se (2020-05-15)

Kang, H-W & A, Golden, 1994: Vocabulary learning and instruction in a second or foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 57-77.

Krashen, Stephen, 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Addison-Wesley Longman Ltd (June 1, 1985).

<https://www.lix.se/> (28 feb, 2020)

Malmgren, Sven-Göran, 1994: *Svensk lexikografi – Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Lund: Studentlitteratur.

Moore, Nick, 2000: *How to do research: the complete guide to designing and managing research projects*. 3: e uppl. London: Library Association Publishing.

Myrberg, Mats professor i specialpedagogik vid Stockholms universitet www.pedagogblogg.stockholm.se (2020-05-19)

Nagy, William E., Patricia A. Herman, & Richard C. Anderson, 1984. Learning Word Meanings From Context During Normal Reading. *American Education Research Journal*. Summer 1987, Vol. 24, No 2: 237.

Nagy, William E., 2007:52f. I *Vocabulary acquisition. Implications for Reading Comprehension*. Wagner, Muse & Tannenbaum red. The Guildford Press. New York. London.

Nation, I.S.P. 2001 *Learning Vocabulary in Another Language*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. <https://www.andrasprak.su.se/> (2020-02-15)

Prentice, Julia 2010: *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*, Göteborgs universitet.

Rothman, Anna, 2016: *Prefixkunskap kontra ordkunskap – Är det möjligt att spåra ett samband mellan förståelse för ordets uppbyggnad och förståelsen för själva ordet?* C-uppsats. Lund: Nordiska språk. Språk- och litteraturcentrum.

SAOB *Ordbok över svenska språket*, utgiven av Svenska Akademien. Lund 1893. www.saob.se (maj 2017).

Skolverket (2019). *PISA 2018: En studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se (29 april 2020).

Skolverket www.skolverket.se Sökord: kursplaner (30 april 2020)

SOU, 2012:10 *Läsarnas marknad, marknadens läsare*. Stockholm: Offentliga förlaget. www.regeringen.se (2020-02-23).

SOU 2018: 57:272: *Barn och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. www.regeringen.se (2020-02-23). Stockholm.

Thomas, Wayne & Virginia Collier, 2002: *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

Vetenskapsrådet www.codex.vr.se (hämtad 27 april, 2020-04-30) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-vetenskaplig forskning*. (uppdaterad 24 april 2020)

Viberg, Åke, 1993:13ff: *Andraspråksinlärning i olika åldrar*. I: Cerú, Eva (red.), *Lärbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärningen*. Stockholm: Natur och Kultur, Utbildningsradion

Bilaga 1 Enkäten

Enkät ordkunskap

Personuppgifter och ordkunskapstest för en C-uppsats. Alla svar är anonyma och bedöms inte.

Dina svar är givetvis anonyma i uppsatsen, men vill du inte att dina svar används kan du ange det nedan, så plockas de bort innan uppsatsen publiceras.

Vilken svensk kurs läser du?

- SVA03
- SVE03

Vilket är ditt modersmål? (första språket du lärde dig)

Hur gammal var du när du började lära dig svenska, (om det inte är ditt modersmål)?

Om du läser Svenska 3 och har ett annat modersmål, varför valde du inte Svenska som andraspråk?

Kön

- kvinna
- man
- annat

Ålder

- över 18
- under 18
- fyller 18 idag

Läsvanor: Vilka texter har du läst den senaste veckan? (Kryssa för ett eller flera alternativ)

- Lärobokstexter och skolmaterial
- Sms och sociala medier inklusive nyheter
- Annat, nämligen:

Om du svarade "annat" på föregående fråga, ge exempel nedan.

Hur många timmar per vecka skulle du uppskatta att du läst den senaste månaden?

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- fler

Hur har dina läsvanor förändrats sedan du började på gymnasiet? Jag läser nu:

- mer
- mindre
- oförändrat

Vilka av nedan sagofigurer känner du till?

- Rapunzel
- Snövit
- Askungen
- Rödluvan
- Törnrosa

ORDKUNSKAP: Välj rätt synonym! Barnvänlig

- lämplig för barn
- farlig för barn
- barnslig
- barnkär

saga

- berättelse
- berättare
- pjäs
- musikstycke

sadistisk

- menlös
- ledsam
- ovanlig
- grym

styvdotter

- bonusdotter
- hårdnackad dotter
- biologisk dotter
- tonårsdotter

upplaga

- överhet
- utgåva
- morgongäva
- plagiat

succé

- motgång
- framgång
- bokmässsa
- bokturné

stötande

- hjälpsam
- upprörande
- långtråkig
- enformig

mission

- budskap
- baktanke
- uppdrag
- vilja

entusiastisk

- ivrig
- positiv
- framgångsrik
- politisk

referenser

- kontakter
- intyg
- hänvisningar
- närmanden

karva

- massera
- smörja
- tälja
- skölja

fossingar

- strumpor
- inneskor
- fötter
- sulor

diktator

- poet
- demokrat
- enväldshärskare
- talare

glödgade

- guldfärgad
- glödande
- lerig
- blank

linfiber

- insekt
- växtträd
- sticka
- skärva

allmogen

- bondebefolkningen
- adeln
- köpmännen
- ungdomarna

ursprunget

- avkomman
- originalet
- häraden
- avbilden

tokoriginell

- japanskt
- tongivande
- ovanlig
- vanlig

intrig

- inledning
- vändpunkt
- handling
- avslutning

disciplin

- läraktighet
- lydnad
- samhällsskikt
- våldsbenägenhet

TACK för din hjälp! Du är nu med i en utlottning av biocheckar och snacks för två att använda när biograferna öppnar igen. Skriv en mejladress för att bli meddelad om du vunnit. Dela gärna med vänner som läser SVA03 eller SVE03 (Ju fler svar desto fler biocheckar lottas ut.) Vill du veta mer om uppsatsen kan du kontakta mig: annika.karlsson2@skola.malmo.se

Skicka

Skicka aldrig lösenord med Google Formulär

Tillhandahålls av

 [Google Formulär](#)

Formuläret skapades inuti Malmö stads skolor .

[Anmäl otillåten användning](#) - [Användarvillkor](#) - [Ytterligare villkor](#)



Bilaga 2 Texten

Vänligen läs igenom artikeln och klicka sedan på länken nederst på nästa sida.

Barnvänliga – efter stor sexrensning

Tömrosa var ett våldtäktsoffer.

Snövit en sadistisk styvdotter.

Rapunzel blev på smällen.

Bröderna Grimms sagor var från början inte alls särskilt barnvänliga.

Man kan inte påstå att den första upplagan av "Kinder- und Hausmärchen" (Sagor för barn och hushåll) gjorde omedelbar succé 1812.

Kritikerna ansåg att texterna var i det närmast oläsliga, att innehållet verkligen

inte passade för barn och att berättelserna till och med var stötande med sina sexuella referenser.

Men Jacob och Wilhelm Grimm hade aldrig tänkt sig att underhålla barn, deras

mission med att samla in gamla folksagor var ett helt annat: att ena Tyskland till en nation.

Efter framgångsrika studier i Kassel började bröderna studera juridik i Marburg och omfamnades av sin professor Friedrich von Savigny, som var entusiastisk deltagare i en rörelse som vill ena de vid den tiden ungefär 200 små furstendömena till ett Tyskland.

En del av arbetet bestod i att söka de gemensamma rötterna och för bröderna Grimms del blev bidraget att samla in de folksagor som levde i en muntlig berättartradition bland vanligt folk.

Numera anklagas bröderna för forskningsfusk; de vare sig samlade in berättelserna själva, höll sig till allmogen eller begränsade sig till tyska sagor.

Tömrosa är ett exempel. Ursprunget lär vara hämtat ur den franska boken "Perceforest" som gavs ut 1528.

Där uttalar gudinnan Themis en förbannelse över den nyfödda prinsessan Zelladine eftersom hon ansåg sig illa behandlad vid bjudningen till bebisens ära. En annan gudinna, Venus, lovar att skydda prinsessan.

När hon växer upp möter Zelladine prins Troylus, men innan det hinner bli något giftermål får Zelladine en linfiber under nageln och faller i djup sömn.

Venus hämtar Troylus, som våldtar den sovande prinsessan. Hon blir gravid, föder och ammar sitt barn i sovande tillstånd tills barnet råkar suga ut linfibern och Zelladine vaknar.

Det är ingen tokoriginell historia. Ungefär samma intrig återfinns i "Tusen och en natt", men det verkar troligt att Tömrosas ursprung är det franska verket.

I "Rapunzel" avslöjas prinsens besök hos henne i tornet genom att Rapunzel klagar över att klänningarna blivit så trånga för sin elaka mor, ovetande om att hon i själva verket är med barn.

Snövit tvingar sin elaka mor (som först i senare versioner blev styvmor) att dansa sig till döds i glödgade jämskor.

Askungens styvsystrar karvar av sig tår och hälar för att få ner fossingarna i guldkorna (av glas blev de mycket senare) och stapplar fram som Askungens

tärnor vid bröllopet innan de gulliga duvorna hackar ögonen ur dem som straff för deras falskhet och elakhet.

Inte undra på att sagorna inte ansågs som särskilt lämpliga för barn.

Även om det, som sagt, inte varit bröderna Grimms intention så anpassade de långsamt sagorna för barn i de till slut totalt 17 utgåvorna under 52 år.

Våldet mildrades, sexet försvann och en annan bror, Emil, såg till att kristna symboler lades till i illustrationerna. Exempelvis försågs Rödluvans mormor med en bibel på sängbordet.

Och bamen började få höra folksagorna. Fast bara somliga ungar. De som redan hade guld och gods ansågs inte ta skada men hos de fattigare bamen vore det oansvarigt, ja rent av grymt, att plantera drömmar om rikedom och lycka.

Efter bearbetningar och omskrivningar lyckades "Bröderna Grimms sagor" bli en av de absolut mest lästa böckerna i världen, översatt till 160 olika språk.

Det är nog bara i Tyskland som man avslutat sin kärlekshistoria med bröderna, vilket inträffade efter andra världskriget.

De grymma sagofigurena skulle ha format det tyska folk som blint

följde en brutal diktator, teoretiserades det.

Så sent som 1978 skrev den amerikansk-tyske författaren Louis Snyder, i boken "Roots of German nationalism", att bröderna Grimms sagor hade skapat ett ideal av disciplin, hängivenhet och våldsrantik och att de karaktärsdragen var precis vad som behövdes för att möjliggöra Nazityskland.

Bullshit, säger de flesta forskare. Sagorna innehåller inte andra ingredienser än sagor som berättats i det antika Grekland, Persien, Egypten, Kina eller vilken del av världen som helst.

I december förra året, på 200-årsdagen av den första tryckningen, sparkades jubileumsåret i gång.

Bland annat har den brittiska fantasyförfattaren Philip Pullman gett sig i kast med att ytterligare skriva om sagorna, i första hand för att sjysta till de rätt kantiga formerna och täppa till luckor. Exempelvis vem som bar Tömrosa från tomrummet där prinsen kysser henne när hela slottet somnade.

Lite sim sala bim, liksom.

(Och just det uttrycket är brödernas påhitt och odödliggjort i "Bord, duka dig!")

Karin Ahlborg

Aftonbladet 5.3 2013

Här kommer länken till google-formuläret:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDJiTL83NxsYx6yN3i1h5efVmd496ARF0_iFPAm9qO9PpnTA/viewform?usp=sf_link

Bilaga 3 Intervjufrågorna

Intervjufrågor

1. Hur skulle du uppskatta ditt ordförråd på en skala från 1 till 5 där 1 är mycket litet och 5 mycket stort?
2. Läs texten högt för mig och fråga om orden du inte förstår.
3. Vilka strategier använder du dig av när du träffar på ett okänt ord?
4. Så har jag förstått dig rätt om jag sammanfattar dina svar så här:
5. Får jag kontakta dig om jag kommer på något mer?

Tack så mycket för din hjälp!

Bilaga 4 Missivbrev

Missivbrev Enkät

Hej!

Jag är lärare i engelska och svenska och läser nu till behörighet i ämnet Svenska som andraspråk. Just nu skriver jag C-uppsats i ämnet och skulle vilja att du besvarade min ordkunskapsenkät. Den är anonym och det är frivilligt att delta. Vill du inte att dina svar används så anger du det i en av de första frågorna. Svaren är anonyma och bedöms inte. Biocheckar lottas ut till deltagare.

Vill du veta mer om uppsatsen kan du kontakta mig på nedan mejladress:

Förnamn.Efternamn@Mejladress.se

Stort tack för din hjälp!

Vänliga hälsningar

Missivbrev Intervjuer

Hej!

Jag behöver intervjuja verbala personer, en som har svenska som modersmål och en med svenska som andraspråk och jag tänkte på er. Det kan ta ca 15-20 minuter och handlar om ordkunskap. Inga förberedelser krävs.

Skulle ni ställa upp på det?

För säkerhets skull skriver jag så du har skriftligt på att det här har inget med era kurser att göra och era betyg kan inte påverkas, vare sig ni ställer upp eller ej.

Fundera och återkom. Jag är inte helt klar med frågorna utan behöver läsa in mig lite till men t ex måndag/tisdag nästa vecka kanske skulle passa om det går bra?

Vänliga hälsningar